


# Nathalie RANNOU

Membre du CELAM, Université de Rennes 2, professeur agrégé de Lettres Modernes au lycée Victor et Hélène Basch.
Kergohan@Yahoo.fr


# Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée


| | | |
|---|---|---|
| **Résumé** | **Article** | **Bibliographie** |

 

# Résumé

Nathalie RANNOU

# Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée

MOTS CLÉS : poésie, modèles de lecture, élève, réception, cahier de bord, identification, consigne, lecture à voix haute, lecture silencieuse, Du Bouchet

Quelle(s) représentation(s) les lycéens se font-ils de la poésie? Comment la lisent-ils ? La recherche actuelle en didactique a tendance a réduire l'analyse de la lecture à celle du roman. Et de fait, les modes de lecture qu'empruntent les élèves calquent le plus souvent les stratégies propres à la lecture romanesque. Pourtant ces modèles sont inadaptés à la réception du poème. Lire un poème remet en cause des habitudes de lecture que l'élève croyait maîtriser. Là où le langage transgresse, détourne, malmène, invente, l'élève rêve d'appliquer un modèle de lecture qui le sauvera de l'errance, de la polysémie, de la rupture et de la perte.

En observant des bilans de lectures cursives sur Verlaine, Baudelaire et des pages de cahiers de bord consacrées à Rimbaud, on observe le besoin d'identification au poète mais aussi des cas de non-lecture, de lecture « objectivante », d'approches biographique, intertextuelle et mimétique. En observant des groupes d'élèves interpréter un extrait de la *Poétique* de Boileau en fonction de consignes variées, on peut mesurer à quel point la forme finale que l'explication doit prendre influence les modes d'analyse. En récapitulant les questions que génère la découverte de *Congère* d'André du Bouchet, tantôt à partir d'un enregistrement de lecture par l'auteur, tantôt uniquement par le livre, on doit admettre que la réception du poème est conditionnée par le mode d'approche conçu par l'enseignant. Ces analyses laissent entendre que l'enseignement perfectionne mais dé-personnalise le rapport à la poésie. Pourtant, on peut estimer que certains dispositifs de lecture sont des tremplins possibles vers des expériences authentiques, garantes du développement personnel des jeunes Lecteurs.

 

# Article 

**Nathalie RANNOU**

# Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée

> « Comment apprécier (la littérature) sans une formation très structurée de la raison et du cœur, qui relève d'un long apprentissage psychologique, historique, artistique, culturel fort complexe, où la part de logique n'est pas absente ? Que font nos écoles et nos universités, sinon former notre réceptivité affective et culturelle, pour que l'éclosion, compréhension de l'œuvre d'art ait lieu dans les meilleures conditions ? Or cette formation prend du temps ! Elle ne se fait pas à la légère ! (…) »
>
> Jacques Garelli, 1995, page 56

Les recherches actuelles en didactique centrées sur la réception de l'œuvre littéraire[1] interrogent les mécanismes de construction ou d'échec du sens sans circonscrire nécessairement un genre littéraire particulier. Ainsi, en dehors du théâtre qui impose des outils d'analyse spécifiques, la question du genre se laisse fondre dans les variétés du récit et de l'argumentation, passant outre une problématique peut-être partiellement caduque depuis que la mort des genres a été déclarée[2], celle de la classification générique. Pourtant, si la poésie se retrouve presque spontanément, et de manière récurrente, « oubliée » des chercheurs[3], c'est sans doute qu'elle constitue bien un domaine singulier et complexe avec ses résistances et donc des modes d'appropriation propres qu'il convient d'interroger. Pour simplifier la réflexion d'aujourd'hui, on fera l'impasse –pourtant inexcusable !- d'un débat sur la définition de la poésie comme genre : divers auteurs dont Dominique Combe ont développé un bilan partiel de cette question, et on s'en tiendra à une définition large : est poésie ce que le poète a fait paraître comme tel, écartant explicitement un projet de roman, de théâtre, de nouvelle ou d'essai, genres parfois voisins mais travaillant à des visées différentes. Thomas Mondéné simplifie la définition dans un article paru dans *Les Actes de Lecture* : « La poésie n'est rien d'autre que l'ensemble des produits symboliques qui sont socialement et institutionnellement étiquetés comme tels ». On rappelle que la poésie n'exclut ni le narratif,

[1] Le colloque de Rennes en 2004 a permis de faire le point sur l'autorité de cette perspective.
[2] « La mort de genres », colloque consacré à la post-modernité, tenu à l'Université du Québec à Montréal en 1987.
[3] Voir par exemple *l'Essai de sociologie de la lecture* de Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa. La poésie est inexistante dans les corpus et les interprétations des auteurs.



ni le descriptif, ni le discursif, ni même le didactisme, elle travaille les images, les mythes, les voix, les rythmes, mais elle le fait toujours en « problématisant » le langage, en explorant la langue comme structure sensible, son espace propre.

Du point de vue de la réception, Riffaterre a ré-impulsé la recherche théorique post-structuraliste et permis notamment aux proches de Dominique Rabaté de prendre le relais sur la question du sujet lyrique. En posant l'émotion comme la matière même du poème, Michel Collot libère le sujet lyrique de l'intériorité. Il montre que le lyrisme est une expérience de l'altérité. On pourrait interroger l'activité de lecture du poème à l'aide de son concept de « matière-émotion ». Posons donc comme base que devient lecteur en poésie celui pour qui le poème aura permis un parcours du moi au je par l'expérience de la matière du langage[4]. Cette définition a l'intérêt de maintenir vivante la question du sujet lecteur.

Pour ce qui est de l'état de l'enseignement de la poésie en France, il mériterait à lui seul également un long débat[5] dont il a été question au CIP de Marseille en 1993; le bilan est toujours d'actualité: conditions économiques et culturelles de l'édition, de la diffusion et de la médiatisation des poètes ne facilitent pas la tâche d'enseignants sous-formés.

Pourtant les adolescents qui approfondissent l'objet d'étude « Poésie » en classe de première, bien que déclarant n'avoir pour ainsi dire jamais lu de livres de poésie, se sentent parfaitement capables de définir ce qu'est un poème et reconnaissent, pour une grande part, en écrire. A quels défis didactiques nous pousse ce paradoxe? La place de l'enseignant ici est délicate: soit il ignore délibérément l'expérience poétique de ses élèves et en propose une autre, validée par l'institution scolaire, et donc intimement invalidée par ses élèves; soit il propose des parcours de lecture de poésie respectueux des pré-requis avec le risque cette fois de valider malgré lui des corpus et des représentations du genre insatisfaisants sur le plan des savoirs.

Mais en définitive, en classe, c'est toujours l'élève qui fera le plus grand effort de rapprochement vers l'autre. Si bien que c'est davantage la représentation qu'il se fait de l'attente du professeur et de l'institution qui guide sa démarche, plutôt que sa recherche personnelle. Ce souci exacerbé chez les lycéens de coïncider au désir du correcteur aboutit à des modes d'appropriation du poème tronqués et souvent stériles du point de vue du sens et

[4] Cette hypothèse initiale trouvera son développement dans ma thèse en cours consacrée à l'enseignement de la poésie et les théories de sa réception. On trouvera également dans les annexes de cette thèse la reproduction intégrale des restitutions des élèves analysées ici, en particulier des productions graphiques témoignant de la réception de « Congère ».

[5] *Voir Enseignement et poésie*, actes du colloque tenu à Marseille les 10-11 décembre 1993.



plus encore de l'émotion de lecteur. Là où le langage transgresse, détourne, malmène, invente, l'élève rêve d'appliquer un modèle de lecture qui le sauvera de l'errance, de la polysémie, de la rupture et de la perte.

En observant des bilans de lectures cursives et des cahiers de bord notifiés en cours de séquence sur *Le Cahier de Douai* de Rimbaud, on s'interrogera sur les modes de questionnement de l'élève face au texte. Ensuite, en observant des groupes d'élèves interpréter un extrait de la *Poétique* de Boileau en fonction de consignes variées, on mesurera à quel point la forme finale que l'explication doit prendre influence les modes d'analyse. Enfin, en récapitulant les questions que génère la découverte de *Congère* d'André du Bouchet, tantôt à partir d'un enregistrement de lecture par l'auteur, tantôt uniquement par le livre, on verra si la réception du poème est conditionnée de façon sensible par le mode d'approche ordonné par l'enseignant, ses consignes et l'objectif méthodologique annoncé. Toutes ces analyses laissent entendre que l'enseignement perfectionne mais risque de dé-personnaliser le rapport à la poésie des élèves. Le texte sera-t-il devenu «matière-émotion » pour le lecteur ? L'énoncé poétique aura-t-il été à la fois objet d'expérience intime et d'altérité pour chacun ? On peut craindre bien sûr que non, pourtant on est en droit d'espérer que certains dispositifs de lecture sont des tremplins possibles vers des expériences authentiques, garantes du développement personnel des jeunes Lecteurs.

# I/ Comment lit-on un poème ?

## *I/A. Les modèles de lecture du roman peuvent-ils être pertinents pour lire la poésie ?*

Il s'agit pour nous de décoder, quand elles sont présentes, ou à plus long terme d'induire chez les élèves des démarches inspirées des acquis des théories de la réception. Vincent Jouve admet que les théories actuelles développent surtout l'analyse de la réception du roman. Dans le domaine de la sociologie de la lecture, Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa distinguent trois modes de lecture du roman :

- la lecture factuelle ou phénoménale : le lecteur interprète les faits narratifs et s'y tient.

- la lecture identifico-émotionnelle : le lecteur, ému, choisit ou rejette chaque personnage selon qu'il s'y identifie ou pas.

- la lecture analytico-synthétique : le lecteur tente une interprétation globale des causes et des conséquences .

 

Le système scolaire français et la culture ambiante assimilent spontanément la lecture à celle du récit et presque conséquemment à sa forme élaborée qu'est le roman. Il est donc naturel qu'un élève emprunte, inconsciemment, les modes de lecture du roman dès qu'il ouvre un livre, y cherche des repères. On mesure donc toute la difficulté du jeune lecteur accoutumé à ce triple modèle de lecture, face à l'objet énigmatique qu'est le poème.

## I.A.1 La lecture factuelle

La lecture factuelle de poème existe, elle est même spontanée : la paraphrase est une tentative d'apprivoisement, l'élève cherche à rapprocher le texte le plus possible d'un sens commun et univoque, de gommer tout ce qui perturbe les turbulences du sens. La lecture factuelle est insatisfaisante : l'usage rhétorique du langage et des images noie le référentiel, brouille le décodage factuel, la polysémie trouble la représentation linéaire que le lecteur cherche à reconstituer. Quand le poème assure une « transparence » et donne un effet de simplicité, son enjeu semble ailleurs, la lecture passe donc encore pour « ratée », les élèves s'en défient presque spontanément, l'apparente simplicité est soupçonnée, le simplisme de lecture débusqué.

## I.A.2 La lecture identifico-émotionnelle

<u>Cahier de bord d'Aurélia</u> :

*« Dans* La Bonne Chanson*, le poète nous laisse apercevoir son style d'écriture par rapport à Rimbaud lui poète révolutionnaire ; je pense que Verlaine est lui un poète romantique car dans ses poèmes on retrouve la nature mais aussi la présence des sentiments et du cœur. Dans certains de ses poèmes on peut même ressentir certaines histoires qu'il nous y raconte car on peut nous-même les avoir vécues. »*

On retrouve dans ces notes le champ lexical du récit qui montre que le modèle de lecture emprunté est au moins partiellement narratif, voire biographique. L'emploi du verbe « ressentir » dans ce cahier de bord est soumis à l'identification avec le vécu de l'auteur, d'où découle la qualification somme toute acceptable de poète « romantique ». Doit-on critiquer l'adjectif sous prétexte qu'il est parvenu à la plume de l'élève au terme d'un contresens ?

<u>Cahier de bord de Lowry :</u>

Dans ce cahier, l'identification mène à l'admiration sans passer par l'interprétation. La lectrice se rapproche du poète (« à mon âge ») en le resituant face aux jeunes lecteurs nommés à la troisième personne du pluriel. La lectrice revit le parcours de la postérité : de la création à

 

la réception plus d'un siècle plus tard. Le choix de la photographie traduit cette émotion : le portrait connu de face, comme un miroir, reproduit avec les moyens dont disposent les adolescents d'aujourd'hui : l'affiche, la couleur, la rue.

Il est évident que la lecture identifico-émotionnelle est la plus recherchée par les élèves, elle n'est pourtant pas adaptée à la poésie : le poème n'a pas de héros, ni de personnage constitué à présenter au désir d'identification ; l'investissement et l'appropriation du lecteur ne peuvent pas jouer par le biais de rôles ou de figures. Il n'y a pas de transfert symbolique de type fictionnel, pas de pacte autobiographique non plus. Qu'importe si Rimbaud avait vraiment dix-sept, seize ou quinze ans quand il a écrit « Roman » ? Pourtant, ce type de lecture plaqué en poésie est grisante pour les élèves. Elle génère des portraits imaginaires, des confusions entre phantasmes et réalité, et contribue aux auras des légendes d'auteurs. En cela, elle est critiquable. Pourtant elle manifeste bien un parcours de lecture et une émotion. C'est sa dimension illusionniste et l'aporie admirative à laquelle elle mène qui nécessitent un retour pédagogique.

### I.A.3 La lecture analytico-synthétique

Ce troisième type de lecture du roman, enfin, est complexe à adapter en poésie : les élèves isolent les poèmes, et l'expérience qu'ils en font n'est pas globale. Quand ils expliquent leurs difficultés de lecture, la fragmentation et la rupture reviennent comme facteurs perturbant majeurs. Pour eux, chaque page nécessite la reprise de toute la démarche : le besoin d'aboutir à une synthèse se pose pour chaque texte. La représentation dominante du recueil de poésie du XIXème siècle pré-mallarméen renforce cette inadéquation d'une problématique du livre dans son entier. Pour l'élève, lire un recueil c'est d'abord parvenir à lire un ensemble successif de poèmes. D'autre part, la reconstitution d'une logique transversale impliquant causes et conséquences n'est pas forcément de mise en poésie : ce qui crée l'unité du livre ou de l'œuvre peut relever d'un tout autre ordre.

On ne peut donc pas vraiment employer telles quelles les typologies de lectures propres au roman pour travailler sur les modes de lecture de la poésie. Les élèves qui s'y conforment instinctivement ne restent qu'au seuil de leur lecture. Il faudrait donc vérifier si d'autres modèles sont empruntés afin de les évaluer et de pouvoir ensuite imaginer les moyens d'induire les plus pertinents.

### *I.B Quels peuvent être les modèles de lecture de poésie ?*

La typologie employée dans cette partie de la recherche résulte d'une classification des cahiers de bord et d'une analyse des bilans de lecture d'une classe de première. On y reconnaîtra les avatars de quelques grandes écoles critiques qui ont fait leur chemin jusqu'aux pratiques spontanées des élèves.

#### I.B.1 La lecture de substitution

Bilan de lecture d'Amandine

« *Ce qui m'a gênée le plus, c'est le fait que Verlaine ne donne pas de titre à ses poèmes. Dans ses poèmes, il y a des mots que l'on ne comprend pas ou que l'on ne connaît pas mais ce qui m'a gênée, c'est que les explications données faisaient référence à d'autres poèmes.* »

Un certain nombre d'élèves impressionnés par le texte lui-même se réfugient immédiatement dans le paratexte, les notes et les documents d'accompagnement[6], d'où cette gêne face à l'absence de titre attendu comme mode d'entrée dans le poème. Il s'agit évidemment très souvent d'une forme d'esquive : l'absence totale de confiance de l'élève en sa propre lecture est patente, la quête de la bonne réponse lui interdit toute aventure singulière. La non-lecture fait partie des problèmes quotidiens de l'enseignant : elle n'est pas à négliger, elle existe, elle révèle une incapacité profonde, voire une détresse. Cet échec de lecture est tabou, l'élève le cache (mal, depuis que les fiches de lecture copiables n'existent plus !) et le professeur y pare comme il peut, c'est à dire peu…La non-lecture de roman inspire des parcours de « soutien »[7], mais comment dépasser la non-lecture en poésie ? La lecture à voix haute serait peut-être une des réponses, une discussion en petits groupes de lecteurs ou un atelier d'écriture finement pensé. La lecture de substitution est évidemment un anti-modèle de lecture de poésie contre lequel il est indispensable de travailler.

#### I.B.2 La lecture « objectivante »

Après quelques années d'imprégnation d'analyse structurale qui s'ignore, certains élèves balisent un parcours formel de l'œuvre. La recherche systématique de réseaux thématiques ou de champs lexicaux fait partie de ces démarches de lecture qui tiennent le texte à distance.

Cahier de bord de Prisca :

[6] Ceci dit, ils ne sont pas les seuls à le faire… on reconnaît là également un réflexe d'enseignant !
[7] Voir les propositions de Véronique Le Liboux pour faire lire Zola aux « petits lecteurs » dans *Lectures cursives : quel accompagnement ?*.

*« J'ai remarqué dans* Spleen et Idéal *ainsi que dans* Tableaux Parisiens *de Baudelaire plusieurs thèmes principaux qui se dégagent. Il y a celui de l'amour, lié à celui de la beauté de la femme avec par exemple le champ lexical du corps féminin (seins, La Géante / ta bouche, pied , Hymne à la beauté/ aux cheveux roux, A une mendiante rousse). Baudelaire évoque aussi le thème de la mort qui est très présent surtout* dans Spleen et Idéal *: « le possédé », « un fantôme », « le flambeau vivant ». Le dernier thème abordé est le thème de la nature, parfois associé à l'Homme : « Les phares », «L'Homme et la mer », « Harmonie du soir ». J'ai trouvé les poèmes de Baudelaire assez tristes, noirs et sa façon d'écrire est assez lourde. »*

Il est évident que c'est surtout le mode de lecture que l'élève s'est imposé qui est « lourd », « triste » et peu productif émotionnellement ! On peut faire comprendre à l'élève que la recherche des réseaux thématiques n'est pas un « miracle » d'entrée en poésie; lorsque l'on choisit cet outil lors d'explications guidées, c'est pour faire apparaître un motif inattendu, une gradation subtile, un contrepoint au genre… mais cela ne devrait jamais être systématique, mécanique et neutre. Le choix des clés d'observation résulte d'une pré-réception et donc d'une subjectivité (celle du professeur) en dépit de l'apparence objective qu'ont pris ces outils dans la classe.

### I.B.3 La lecture psychologique-biographique

Proche de la lecture émotionnelle selon Jozsa et Leenhardt, le recours au biographique peut devenir un moteur émotionnel ou moral. Bien qu'interrogeant la source du poème, ce type de lecture n'est pas assez élaboré pour accéder à des problématiques de génétique textuelle.

<u>Cahier de bord de Yann à propos de « La bonne Chanson » Verlaine</u> *:*

*« Dans* Roman*, Rimbaud a écrit à une femme afin de la séduire. On retrouve ce moyen de séduction dans ce recueil où Verlaine ne prône que les qualités de Mathilde. Il utilise le champ lexical des douceurs, l'amour et les cinq sens sont omniprésents dans ces poèmes. La demande de Verlaine a duré environ un an, et Mathilde et lui ont finalement fini ensemble et se sont mariés. Malheureusement ce mariage se cassa quelques années plus tard à cause de la fuite de Verlaine pour aller vers Rimbaud. Rimbaud et Verlaine sont tous les deux des êtres romantiques et malheureux avec l'amour. C'est cet état d'esprit qui fait d'eux de grands poètes de l'époque romantique. »*

Le commentaire s'éloigne complètement du texte même si l'élève cherche en fin de paragraphe à conclure sur un concept d'histoire littéraire, « l'époque romantique ».

Cahier de bord de Maïwenn à propos de Nerval :

*« Avec Rimbaud, j'ai l'impression de vivre ses poèmes, qu'il y a plus de vie dedans car il nous raconte souvent des anecdotes de sa vie, les expériences qu'il a vécues lors de ses fugues. Ce sont des poèmes autobiographiques, on sait que ce qu'il raconte, écrit, s'est déjà produit. Donc Rimbaud est plus réel et plus facile à comprendre, à lire. »*

La caution du réel passe pour un facteur « facilitant », le poème est transféré dans le référentiel, et la lectrice passe de l'interprétation à l'admiration : « grands poètes ».

### I.B.4 La typologie et la lecture intertextuelle

Cahier de bord de Dimitri à propos de « La Bonne Chanson XX » :

*« On dirait un homme écrivant une lettre à une femme »*

Cahier de bord de Sophie :

*« J'ai bien aimé ce recueil, que j'ai trouvé beau. J'ai surtout aimé le poème Horus car je m'intéresse beaucoup à l'Egypte antique. Sans oublier que j'ai bien aimé le rapport de Gérard de Nerval à la mythologie. J'ai préféré ce recueil à « Poésies » de Rimbaud. »*

La typologie et l'intertextualité permettent un rapprochement de l'œuvre. Cette lecture nécessite une démarche de mise en réseau de références culturelles, une démarche d'inter-lectures, une compétence à développer chez les élèves. On peut sans doute considérer que le travail en séquence et les pratiques de groupements de textes hétérogènes stimulent cette démarche.

## *I.C. l'émancipation des protocoles de lecture*

Comment certains élèves se construisent leur propre parcours de lecteur? Par quels signes pouvons-nous le percevoir ?

### I.C.1 L'intégration par l'oralité ou par la mémoire

Compte-rendu de lecture de Sway :

*« Fête galante : j'ai dû le lire à voix haute pour bien me mettre dedans, puis après elle fut finalement simple aussi. »*



### I.C.2 L'activité de l'imaginaire

Cahier de bord de Dimitri :

« *On remarque les grands poètes à leur talent pour nous faire imaginer des scènes, et Verlaine est de ces grands poètes…* »

### I.C.3 L'invention d'une contrainte

Cahier de bord d'Ann-lys :

L'élève choisit trois mots résumant sa réception du texte . On remarque que c'est une pratique de classe à l'occasion de la réception de spectacles vivants que l'élève a transféré dans ce domaine mi-intime mi-scolaire qu'est le cahier de bord.

### I.C.4 Profiter de sa liberté

Compte-rendu de lecture d'Albane

*« Je trouve la lecture d'un recueil de poèmes beaucoup plus libre qu'un roman. On peut lire un poème puis passer trois autres si on en a envie . Alors que dans un roman, il faut tout lire dans l'ordre pour comprendre l'histoire. Je trouve aussi que lire des poèmes fait plus rêver et laisse plus de place à l'imaginaire. Chacun peut avoir une interprétation différentes mais tout à fait pertinente. »*

La démarche que décrit l'élève lectrice fait penser au motif des « fils enchevêtrés » repris du titre de Doubrovsky, lecteur de Racine, par Marie-José Fourtanier[8]. L'idée d'un libre parcours parfaitement valide a fait son chemin.

### I.C.5 L'écriture et la lecture comme expérience partagée

Pour certains élèves, lire de la poésie c'est retrouver un lien avec une pratique d'écriture personnelle préexistante.

Cahier de bord d'Aurélia :

*« J'aimais déjà la poésie, bien avant de l'étudier en classe. En lisant Rimbaud, j'ai découvert un autre style d'écriture. Cet auteur m'a même étonnée, peut-être même surprise car pour moi un poème sert à exprimer ce que l'on ressent au fond de soi, et non à décrire un moment banal comme un dîner ou encore un buffet. Pour moi cela me paraît déjà bizarre en tous cas, pas banal donc j'imagine qu'à son époque Rimbaud a dû faire réagir plus d'une personne.*

[8] « Doubrovsky, lecteur(s) de Racine », par Marie-Josée Fourtanier, dans *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*.

*C'est peut-être vieux-jeu mais je trouve qu'un poème n'est peut-être pas la meilleure façon d'écrire, pour parler d'une chose banale tel que le fait Rimbaud. Mais chacun a le droit d'avoir un avis différent et même de trouver ça bien. C'est quand même intéressant d'étudier les poèmes en approfondissant les recherches sur ce qu'ils signifient vraiment car parfois on peut découvrir plusieurs sens. »*

Pour d'autres, la lecture devient activité d'écriture. C'est le cas du compte-rendu mimétique :

<u>Cahier de bord de Marion</u>

*Au cabaret baret vert*

*simplicité – bien-être – fraîcheur –*

*Un poème empli d'images colorées*

*« … la chope immense avec sa mousse*

*Que dorait un rayon de soleil arriéré »*

Non seulement l'élève moule son vocabulaire et le rythme de son écriture sur celle de Rimbaud, mais elle « répare » même la rime bancale dans le poème d'origine en remplaçant le « colorié » de Rimbaud par un « colorées » plus conforme phonétiquement aux règles du Parnasse !

### I.C.6 Interroger son expérience personnelle et se projeter dans le temps : la conscience du sujet lecteur en devenir

Le signe d'une lecture pleinement prise en charge par le sujet lui même se manifeste quand l'élève se projète dans l'avenir en tant que sujet lecteur.

<u>Bilan de lecture de Marion</u>

*« Je n'ai que 16 ans, pour l'instant la vie ne me semble pas aussi douloureuse que le décrit Baudelaire. Cela doit être le cas pour beaucoup de textes, mais je pense que j'aurai une approche complètement différente de ces poèmes dans quelques années. »*

Voici donc récapitulés quelques signes de lectures de poésie autonomes et significatives pour les élèves. Comment maintenant l'intervention de l'enseignant peut-elle enrichir ou perturber cette expérience de lecture ?



# II/ Comment les consignes du professeur vont-elles infléchir les lectures de poésie des élèves ?

## *II.A Analyser un extrait de « La Poétique » de Boileau en fonction de différentes consignes*

### II.A.1 Présentation et enjeux du dispositif didactique

La séance est réalisée au cours de la séquence consacrée au Classicisme, « courant littéraire et culturel compris entre le XVIè et le XVIIIème en classe de première ». La perspective dominante de la séquence est donc l'histoire littéraire. L'exercice doit permettre aux élèves de mesurer la démarche normative qui domine les arts au XVIIème siècle, dont la poésie. L'intérêt du texte de Boileau est qu'il prétend appliquer au moment même où il les énonce, les procédés d'écriture qui font selon lui les conditions d'un bon poème. L'enjeu du texte est donc de définir les principes stylistiques du Classicisme et d'offrir simultanément un modèle d'application. Boileau brosse aussi dans ce passage un historique subjectif du genre poétique qui mériterait d'être discuté au regard des évolutions postérieures. Toutes ces pistes sont attendues de la part des élèves qui vont s'atteler à interpréter le texte en fonction de différentes consignes. L'idéal serait que quelque soit la consigne, les élèves parviennent à repérer l'enjeu argumentatif, normatif, historique et esthétique du texte.

La question que l'on se pose ici est : quelles dimensions du texte risquent d'être négligées par les élèves selon le type de devoir qu'ils auront à préparer ? Réaliser une lecture analytique orale ou le commentaire écrit d'un poème peut-il conditionner le travail d'interprétation des élèves ? Etre incité à pratiquer une critique de poésie dans une démarche diachronique ou au contraire au sein même d'une séquence synchronique jouera-t-il sur les méthodes d'approche et d'interprétation générale du poème choisies par les élèves ?

### II.A.2 Expérience et analyse

Nous allons comparer des productions d'élèves répondant à quatre types d'exercices demandés. On cherche à savoir quel groupe est parvenu à montrer que :

- le traité de poétique met en place ses propres principes

- Boileau instaure les règles du Classicisme

- La conception de la poésie de Boileau répond à un contexte historique et culturel particulier

- Boileau ne détient pas forcément la vérité sur la définition de la poésie, son point de vue est discutable au regard de la postérité

On vérifiera quels groupes ont produit des contresens sur le texte, des erreurs d'analyse, ou employé des clés d'observation inadéquates. Le critère d'incomplétude ne saurait être discriminant étant données les conditions de réalisation de l'exercice.

*Consigne **1** : Etudiez ce texte en binôme de façon à en restituer à l'oral, devant la classe entière, les éléments qui vous semblent les plus pertinents dans le cadre de la séquence en cours sur le Classicisme*

| Aurélien et Célia - Prestation orale des élèves |
|---|
| - Présentation biographique de Boileau<br>- Deux axes d'analyse :<br>I/ La forme du poème<br>II/ Les revendications des valeurs classiques<br>**I/ La tournure du discours**<br>C'est un poème riche<br>En alexandrins<br>Césures régulières<br>Rimes plates<br>Champs lexicaux : *écriture, poésie, théâtre*<br>Figures : personnification des vers (v3, v5, v19) / éléments du poèmes<br>Métaphore v65-67<br>Comparaison<br>Allusion à la Muse<br>2) mais les paragraphes ne sont pas réguliers, ce n'est pas classique.<br>Il y a des alinéas.<br>Boileau cite des poètes classiques, il les qualifie positivement. Malherbes est accompagné du Champ lexical de l'enseignement<br>**II/ Les revendications de valeurs classiques**<br>le niveau métalinguistique |



ce poème classique raconte l'évolution du classicisme : champ lexical de la poésie et de l'écriture

énonciation des règles du classicisme : v1 la bienséance, v10 les règles de versification

citation et critique de certains auteurs classiques : Ronsard, Malherbes

la critique et la morale

il se met à la place du lecteur (48, 51-52, 69-70)

ne pas s'éloigner des conventions classiques v39

il s'implique v55 et 57

*Consigne* **2** *: Analysez ce texte en binôme de façon à produire, à l'écrit, le plan détaillé d'un commentaire organisé.*

Mathilde et Emilie - Plan

Boileau explique comment faire un bon poème et qui sera apprécié du lecteur.

C'est une liste de conseils sur le vocabulaire à employer, le ton et le type de versification à adopter. => I/

L'originalité : ces explications et conseils sous forme de poème. => II/

**I/ L'enseignement de l'art de la poésie**

1) Enumération de conseils suivie de ses explications

ex : « Si le sens de vos vers tarde à se faire entendre, mon esprit aussitôt commence à se défendre »

- emploi d'impératif (recette de cuisine)

2) Un plan détaillé à suivre

liste débutant à l'impératif

**II/ L'originalité de l'emploi de la poésie**

1) Les caractéristiques de la poésie

ex : la versification

-> rimes embrassées

-> alexandrins

2) Utilisation de la versification pour l'explication

ex : « N'offrez rien au lecteur que ce qui peut lui plaire.



Ayez pour la cadence une oreille sévère »

*Consigne* ***3*** *: Expliquez et éventuellement discutez ce texte en recourant à ce que vous avez retenu de Rimbaud et de la poésie du XIXème siècle en particulier. Préparez votre argumentation sous forme de plan détaillé .*

| Ann-Lys et Christopher - Plan détaillé |
|---|
| Le poème de Boileau est en alexandrins (rimes embrassées) |
| Son poème est l'illustration de ce qu'il dit. |
| Rimbaud s'est opposé à cette vision de la poésie |
| Pour Boileau, un bon poème doit être : |
| en alexandrins |
| en rimes pleines (dernières syllabes similaires) |
| césure à l'hémistiche |
| vocabulaire correct (langue française maîtrisée) |
| sans spontanéité (il faut retravailler le poème plusieurs fois) |
| => tout ceci va à l'encontre de ce que pensait Rimbaud |
| Intro |
| **I/ L'argumentation de Boileau : comment exprime-t-il son point de vue ?** |
| Les différents opinions et arguments du poète |
| vers 1 « N'offrez rien au lecteur que ce qui peut lui plaire » |
| vers 70 « vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage » |
| Par quels procédés illustre-t-il ses arguments ? |
| Il utilise des alexandrins parfaitement réguliers |
| L'idéal de la poésie de Boileau |
| Champ lexical de la pureté et du travail |
| **II/ Une autre idée de la poésie : une poésie plus libre** |
| La révolution de Rimbaud, il prend le contre-pied des règles de Boileau : il s'en moque |
| peu d'alexandrins dans ses poèmes, souvent ironique à propos des rimes (ma Bohème) |
| Les nouvelles formes de poésie au XIXème siècle |
| les pantoums de Baudelaire |



| |
|---|
| Rimbaud<br><br>Une évolution vers le surréalisme<br><br>Conclusion : les règles classiques se sont transformées progressivement |

*Consigne **4** : Lisez et observez attentivement ce texte en binôme de façon à rédiger chacun, par écrit, deux ou trois paragraphes traduisant vos impressions et vos questionnements.*

| Audrey et Coralie - Paragraphes rédigés |
|---|
| Après plusieurs lectures attentives de l'extrait de « L'Art poétique » de Boileau (1674), nous nous sommes questionnées sur cet étrange procédé qu'a eu l'auteur pour créer son poème. En effet, nous pouvons constater qu'au travers de ce poèmes, Boileau a voulu nous inculquer, nous apprendre, les « méthodes » primordiales pour créer un bon poème. Et ce à l'aide d'un poème lui-même. C'est un poème métalinguistique.<br><br>Nous pouvons comparer l'œuvre de Boileau à une notice, un mode d'emploi ou encore une recette de cuisine avec des « ingrédients » nécessaires pour réaliser un poème exemplaire. Il nous fait part des règles du classicisme.<br><br>Nous constatons également que l'auteur s'exprime en français classique (XVIIème), ce qui engendre une certaine complexité à la compréhension du poème. La versification du poème se compose de rimes suivies et de vers en alexandrins, ce qui donne une certaine musicalité au poème. C'est un poème classique.<br><br>Nous pouvons nous demander si ce poème était destiné à quelqu'un en particulier et s'il avait un but. |
| |

| **Analyse d'un extrait de *La Poétique* de Boileau selon 4 consignes différentes**<br><br>*Bilan des travaux* | **Consigne 1 :**<br><br>**Exposé oral**<br><br>**Séquence sur le Classicisme**<br><br>*Aurélien et Célia* | **Consigne 2 :**<br><br>**Plan de commentaire écrit**<br><br>*Mathilde et Emilie* | **Consigne 3 :**<br><br>**Argumentation par rapport à Rimbaud**<br><br>*Christopher et Ann-Lys* | **Consigne 4 :**<br><br>**Rédaction de paragraphes traduisant des impressions et questionnements**<br><br>*Audrey et Coralie* |
|---|---|---|---|---|
| **I/ La mise en évidence des caractéristiques du texte** | | | | |
| Boileau prescrit un mode d'écriture | **vu** | **vu** | **Montré indirectement** | **vu** |
| Le modèle préconisé est celui du Classicisme : clarté, équilibre, mesure, bienséance | **vu** | **Non perçu** | **Non exprimé** | **vu** |
| Boileau applique lui-même les principe qu'il préconise au | **Pas dit clairement** | **vu** | **vu** | **vu** |



| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| moment où il les émet | | | | |
| Boileau estime que ses principes sont atemporels | **Pas de réflexion sur la valeur atemporelle ou non des principes** | **Non perçu** | **Non exprimé** | **Non vu** |
| **II/ La compréhension, l'absence de contresens** | | | | |
| Pertinence des remarques | **Erreur sur l' « irrégularité des paragraphes »** | **vu** | **Vu, bon choix de citations** | **vu** |
| Les notions sur le classicisme | **vu** | **Non perçu** | **Non exprimé** | **Non détaillé** |
| Les notions sur la poésie | **vague** | **réducteur** | **vu** | **vague** |
| Les notions sur l'histoire littéraire | **Confusion entre auteurs de poésie et auteurs classiques** | **Aucune préoccupation** | **Vu en aval, mais pas en amont** | **Très vague** |
| **III/ Le recours à des outils d'analyse variés et appropriés** | | | | |
| Choix des entrées dans le textes (axes) | **Problème des deux axes qui isolent les procédés d'écriture des valeurs** | **vu** | **vu** | **vu** |
| Analyse de la syntaxe | **Non fait** | **vu** | **Non vu** | **Non étudiée** |
| Prise en compte de la versification, prosodie | **Bien : bons repérages mais isolés de l'interprétation** | **vu** | **vu** | **Vu rapidement** |
| Analyse des images, symboles, figures, personnifications | | **Non fait** | **Très incomplet** | **Non vu** |
| **V/ Le questionnement personnel et l'argumentation d'un point de vue** | | | | |
| Pour Boileau la poésie est un travail intellectuel basé sur la pensée | **La dimension argumentative est perçue mais non détaillée** | **Pas de regard critique sur le texte de Boileau et ses idées. Seule est perçue sa dimension didactique.** | **Non vu** | **Non vu** |
| La poésie est le résultat d'un long travail maîtrisé : rien n'est spontané | | | **vu** | **Non vu** |
| Boileau place en premier rang des bons poètes Desportes et Bertaut : il critique beaucoup Ronsard | | | **Non vu** | **Non vu** |
| D'autres auteurs ont pu défendre d'autres points de vue | **Non perçu** | **Non perçu** | **vu** | **Non vu** |
| L'élève exprime sa subjectivité | **non** | **non** | **non** | **oui** |
| **BILAN** | | | | |
| | > problème du passage de l'observation à l'interprétation<br><br>> absence de prise de position | > la dimension historique est négligée | > la définition du classicisme est négligée au profit de sa relativisation dans l'histoire de la poésie | > les procédés d'écriture et la définition du classicisme sont négligés |

Au regard de cette expérience, on serait donc tenté de considérer que :

- La lecture analytique de poésie telle qu'on y procède oralement a tendance à isoler les remarques formelles de l'interprétation. Les élèves sont encore tentés par la formule forme/fond qui leur a sans doute été abondamment soufflée, même implicitement.

 

- Le commentaire écrit d'un poème, issu du commentaire composé incite à des recherches stylistiques mais au détriment de la prise en compte de l'historie littéraire. On reconnaît là des restes de la démarche structurale qui cautionne l'isolement du texte au nom d'une réception de ses structures.

- L'intertextualité permet la mise en perspective d'un texte mais paradoxalement relativise les marques du courant dont il est issu au profit d'un panorama plus général. L'élève ne s'autorise pas à discuter les partis pris de l'auteur.

- L'appel à la subjectivité du lecteur permet de construire un raisonnement analytique articulé mais les procédés d'écriture sont négligés et l'histoire littéraire tout simplement évoquée, c'est le règne de l'allusion.

Il est donc évident que l'enseignement de la poésie et de la littérature en général n'a pas intérêt à privilégier exagérément une méthode au détriment d'une autre. C'est dans la complémentarité des exercices que des connaissances peuvent finir par s'ancrer dans les démarches spontanées des élèves. Il serait néfaste qu'un exercice en efface un autre sans que les atouts du précédant ne soient préservés et actualisés. Le but est de libérer les élèves des modèles de lecture de façon à ce qu'ils en maîtrisent les outils et puissent les solliciter dans différents contextes.

## *II.B. Découvrir la poésie par l'oral ou par l'écrit : quelles sont les conséquences de ce choix ?*

### II.B.1 Présentation du dispositif

Si l'on s'accorde sur la nécessité de promouvoir des modes d'appropriation du poème les moins modélisés possibles et si l'on a pris conscience des effets du choix d'une modalité de travail plutôt qu'une autre, il reste quand même un autre facteur d'influence sur la lecture des élèves : la façon dont l'oeuvre va être présentée.

L'expérience dont il va être question maintenant permet de comparer la réception d'un même texte selon deux types de présentations radicalement différentes : une découverte exclusivement par l'oral et une découverte exclusivement par l'écrit. Le texte retenu est d'André du Bouchet : il s'agit du poème « Congère », dernière partie de l'ensemble paru en Poésie Gallimard sous le titre *L'Ajour*. André du Bouchet a personnellement fait une lecture de ce long poème dans une librairie parisienne, et c'est cette lecture enregistrée qui sera proposée au premier groupe de la classe. Le second groupe découvrira le même texte, mais

sous sa forme papier, photocopié en recto-verso et folioté de façon la plus fidèle possible au livre. Aucune lecture orale de ce texte ne sera offerte au deuxième groupe. Tous les élèves ont à répondre individuellement et par écrit aux mêmes questions. L'hypothèse initiale est la suivante : entendre le poème est déroutant par sa thématique, son rythme conjuguant précipitations et silences. Mais la lecture orale donne un effet d'évidence, le lecteur qui devient de ce fait récepteur d'une voix est guidé par le fil de la lecture. Découvrir le texte écrit offre davantage de liberté mais peut aussi dérouter : les blancs et la disposition typographique propres à Du Bouchet interrogent l'ordre de la lecture et renforcent l'effet de dispersion thématique et syntaxique. Au delà des modes de réceptions, la place centrale de l'affirmation des éléments et de la parole doit donner un effet de socle, le poète est présent dans ces lignes, par un constant élan vers l'avant, un développement du souffle à travers le blanc du paysage et de la page.

## II.B.2 Réception des élèves et analyse

Les réactions écrites individuelles des élèves sont synthétisées :

| | | |
|---|---|---|
| **1) premières impressions** | | |
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | **L'audition du poème laisse immédiatement apparaître le travail du rythme. La voix incite à questionner la présence de l'auteur. La question du sens n'est pas du tout posée par les auditeurs tandis que les lecteurs s'en inquiètent immédiatement.** |
| *Le ton grave, les pauses et la lenteur de la lecture sont relevées. La voix donne vie et émotion au poème, force, puissance et sérénité.* | *Une réponse sur deux pose le problème du sens, considérant même qu'il n'y en a pas. Sens, logique et continuité confondus font défaut. La lecture pose problème en particulier à cause d'une mise en page non linéaire, non régulière.* | |
| **2) mots retenus** | | |
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | **Il est intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les réponses données par les deux groupes : tous les élèves ont donc bien eu affaire au même texte, seules les modalités de leur réception ont différé.** |
| *Les mots retenus sont nombreux : le souffle, la vitesse, la sécheresse, les montagnes…* | *Les motifs reviennent : le route entre nous, coupé par la neige, le souffle que tu retiens…* | |
| **3) images et impressions** | | |
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | **Les impressions des élèves auditeurs sont intimes : ils semblent avoir retraduit les sensations du poème dans leur propre univers. Aucun ne mentionne ses difficultés de réception. Les lecteurs silencieux se placent presque tous directement au métaniveau de leur lecture, appréciant leur liberté ou s'inquiétant du sens difficile selon eux à constituer. Pour les lecteurs silencieux, un des moyen de constituer du sens est de retracer l'image du poète.** |
| *Les impressions correspondent aux thèmes du texte (neige, montagne, froid, brouillard) mais elles sont aussi propres aux expériences personnelles des auditeurs (à travers la vitre d'une voiture, s'étouffer, la chaleur accablante du bitume, la fuite de soi-même, le temps, la solitude, Orphée, l'inaccessible à l'intérieur de l'âme)* | *Les impressions concernent la situation de lecture elle-même : espace de liberté, incohérence, incompréhension, vague. L'imaginaire reconstruit la démarche d'écriture : l'image d'un homme, le geste d'écrire un brouillon.*<br><br>*Trois élèves sur onze indiquent la sérénité, la pureté, une luminosité, l'espace.* | |
| **4) la place de l'auteur** | | |



| | | |
|---|---|---|
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | **Les réponses sont très proches, les élèves ont perçu la double position du je : pivot de l'énonciation et centre d'expérience de l'altérité.** |
| *Deux visions : le poète est là constamment, le poète est derrière le texte.* | *L'auteur est à la fois extérieur, observateur et entièrement concerné par ce qui est dit.* | |
| **5) ce qui dérange** | | |
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | **Les auditeurs ont perçu l'hétérométrie et l'irrégularité rythmique.** **Les lecteurs silencieux cherchent à retrouver un implicite qui leur échappe.** |
| *La non-fluidité , la non coordination, les silences, l'absence de rimes, l'hétérométrie, , l'absence d'action, la thématique.* | *La mise en page, la versification et la syntaxe posent problème. Des difficultés sont ressenties : « je n'arrive pas à la lire »., « je me perds en la lisant ».* | |
| **6) ce qui fait de ce texte un poème** | | |
| **Audition** | **Lecture silencieuse** | |
| *Les émotions, sensations Le rythme* *La forme du texte Le choix des mots* *L'enchaînement des mots Les répétitions* *L'expression d'un questionnement* *La saisie d'un moment Images, thèmes* *Ponctuation et intonation* | *La beauté de ce qui est décrit, les images, les thèmes, personnifications, le récit de vie de l'auteur.* *Le lien entre les vers, les répétitions.* *La disposition, les allitérations, assonances et musicalité.* *La fragmentation en plusieurs parties.* | **Les auditeurs font un récapitulatif très large des caractéristiques de la poésie.** **Les lecteurs silencieux se concentrent davantage sur ce qui est référé et la thématique, leur lecture est sans doute plus spontanément visuelle. Ils ne négligent pas tous la musicalité du texte mais en revanche ne retiennent pas la mise en page ou la composition du livre comme critères de poéticité.** |

L'expérience de la réception différenciée d'un même poème à l'oral ou à l'écrit permet de repérer tous les obstacles propres à la réception de la poésie lue en silence: face à un texte, l'élève en situation scolaire s'impose immédiatement un chemin d'interprétation qui le prive d'une résonance plus personnelle de l'œuvre. Il semble d'après cette expérience que sans priver l'élève de l'essentiel du poème sa réception auditive aura été plus riche émotionnellement et surtout moins préconçue. La préoccupation du sens ne semble plus un obstacle, le texte lu est mû par une évidence qui assure sa légitimité et libère le lecteur du déchiffrage. Bien sûr, la mise en page de l'œuvre d'André du Bouchet qui n'est pas perceptible lors d'une lecture orale est essentielle à la définition de sa poétique. Mais les lecteurs silencieux ne sont pas parvenus à en faire un critère esthétique : la réception auditive, au moins dans un premier temps, est donc sans doute à préconiser, y compris pour les poésies « spatiales ». Cet accès au poème par l'audition d'une lecture à voix haute pose un problème théorique qu'il faudra explorer : écouter un poème est-ce le lire ? La médiation du texte pas la voix d'autrui est-elle suffisamment constitutive de sens pour que l'on considère que la réception qu'elle prépare est orientée, voire restrictive de sa polysémie?

 

## Peut-on finalement définir en quoi consiste l'activité de lecture d'un poème et ce qui conditionne sa réussite ?

Pour caractériser les modes de lectures de la poésie, il faudra être modeste… Vingt minutes de réflexion n'y auront pas suffi… En revanche, les attitudes des élèves face au genre sont éminemment plurielles et, malgré le lot de clichés qu'elles véhiculent, ouvertes à diverses expériences. La réception orale fait certainement partie des dispositifs favorables à une appropriation subjective et féconde du poème. L'expérience-poésie comme matière-émotion passe certainement, et ce n'est pas nouveau, par la parole et la voix.

Mais il faut admettre que la notion de lecture de poème « réussie » est restreinte au lycée : on aura de la peine à accepter des lectures in-évaluables parce qu'entièrement ancrées dans l'expérience personnelle comme y appelle Jean-Pierre Martin lisant Michaux. Notre mission qui consiste à développer des compétences mesurables incite à maintenir les exercices connus même s'ils sont parfois caricaturés et donc plutôt nocifs dans leur emploi spontané par les élèves. Il faudra pourtant peut-être un jour s'émanciper des perspectives « modélisantes » du baccalauréat et s'autoriser des ambitions littéraires plus radicales. Car n'en déplaisent aux grilles d'évaluation, une lecture orale, une lecture-réécriture ou une lecture-débat auront peut-être davantage de portée esthétique, culturelle et structurante dans la formation du lycéen qu'un commentaire normé ou un compte-rendu stéréotypé. La poésie est l'espace même du questionnement, de l'insolite, de la parole intransitive, peut-être même un lieu où se réinvente et se revit l'apprentissage initial –excitant et inquiétant- de la lecture… Ne passons-nous pas un peu trop de temps à fabriquer du contresens artistique avec nos groupements de textes, nos photocopies et nos notes sur 20 ?

La poésie est une forêt foisonnante aujourd'hui, les élèves n'attendent peut-être finalement pas grand chose pour y être lâchés…



# Bibliographie

Collectif (1995). *Enseignement et poésie.* actes du colloque des 10-11 décembre 1993. Marseille : cip*M*/CRDP.

Collectif (1987). *La mort du genre*. Actes du colloque octobre 1987. Montréal : NBJ.

Collot, M. (1997). *La Matière- émotion.* Paris : PUF.

Combe, D. (1989). *Poésie et récit, une rhétorique des genres.* Paris : José Corti.

Fourtanier, M.-J. (2004). Doubrovsky, lecteur(s) de Racine. In *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 33-40). Rennes : PUR.

Garelli, J. (1995). *L'Entrée en démesure*. Paris : José Corti.

Jouve, V. (1992). *La Lecture*. Paris : Hachette (coll. Supérieur).

Leenhardt, J. & Jozsa,P. (1999) *Essai de sociologie de la lecture*. Paris : L'Harmatthan.

Martin, J.-P. (1991). De la lecture comme sabotage : Michaux et Papazoff . *Poétique* 88.

Mondéné, T. (2004). Poésie contemporaine et didactique . *Les Actes de Lecture* 85, pp. 42-46.

Rabaté, D. (dir.) (1996). *Figures du sujet lyrique.* Paris : PUF.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : PUR.

Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?.* Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.